



Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois - Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong
Charlotte Vallat

► **To cite this version:**

Charlotte Vallat. Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois - Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong. Synergies Chine, 2011, Actes du colloque Canton 2009: Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui, Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui (6), pp.195-210. hal-01176417

HAL Id: hal-01176417

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01176417>

Submitted on 17 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Étayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois

Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong

Charlotte Vallat
Université Toulouse II-Le Mirail - Octogone-Lordat, France



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 195-210

Notre étude porte sur des analyses de situations et de pratiques de classe, mises en place dans le cadre d'une expérience contrôlée. Nous nous penchons sur la manière dont les enseignants de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours d'oral et sur la nature de leur étayage. L'objectif est de mettre en valeur les diverses stratégies d'étayage utilisées par les enseignants et voir en quoi elles favorisent ou non la compréhension et la production orales chez les apprenants. Dans une perspective interactionniste, nous avons choisi de comparer deux fois quatre cours (mêmes supports, même nombre d'apprenants, même niveau linguistique) dispensés par deux enseignants (de culture, nationalité et formation différentes : chinois et québécois). Grâce à la retranscription des cours filmés, nous travaillons sur un corpus, analysé à l'aide d'une grille d'observation et d'analyse de l'étayage, conçue à partir de diverses disciplines, pour les besoins de la recherche. Notre étude s'inscrit dans une recherche praxéologique dont les visées seraient d'apporter des pistes pédagogiques, de faire des propositions didactiques dans le domaine de l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois.

Mots-clés : enseignement de français langue étrangère (FLE), didactique de l'oral, étayage, interaction didactique, apprenants chinois, corpus.

我们的研究建立在对一次有监控的实验框架内的课堂情景和实践的分析的基础上，我们关注的是法语教师在口语课堂上对学生采用的引导方法和他们所提供的支持的性质。我们的目的是发现教师采用的各种支持策略，以及它们是否并怎样有助于学生的听力理解和口语表达。从互动的角度出发，我们选择对由两个教师（具有不同的文化、国籍和教育背景的一名中国教师和一名魁北克教师）任教的四次课（相同的教材，相同的学生人数，相同的语言水平）进行比较。通过对摄制课程内容的重新誊写，我们借助听课分析表和为不同课程设计、适合研究需要的支持分析表对素材进行了深入的研究。我们的研究属于“行动研究”，目的在于提供教学思路，为中国大学环境下的对外法语教学提出教学法方面的建议。

关键词：对外法语教学，口语教学法，支持，教学互动，中国学生。

Our study is based on analyses of teaching situations and practices organized in a controlled experience. The focus is on French as a Foreign Language (FFL) Teachers guiding their students during oral sessions and scaffolding. Aim is to observe and evaluate strategies used by teachers to improve oral comprehension and oral production. We have compared four FFL classes two times using same teaching materials conducted by a Chinese teacher and conducted by a French Canadian teacher. Data consists of eight video classes analyzed with observation grid. This study is part of a

praxeological research, which aims to define pedagogical and didactical guidelines for French as a Foreign Language (FFL) in Chinese universities.

Key words: Teaching of French as a foreign language (FFL), oral language, scaffolding, oral interaction, Chinese learners, and corpus.

Introduction

Dans le milieu universitaire chinois, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est habituellement dispensé de manière assez traditionnelle (Robert, 2009). Les cours sont construits et enseignés selon la méthode grammaire/traduction, même si de nombreux efforts ont été effectués depuis quelques années pour introduire l'oral en classe (avec les méthodes audio-orales, audiovisuelles ainsi qu'avec la méthode communicative). L'apprentissage reste encore souvent centré sur le savoir plutôt que sur la communication.

Notre étude se propose d'observer l'enseignement du français oral en milieu universitaire chinois, plus particulièrement au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (Canton, Guangdong). Notre travail consiste à mettre en évidence et à analyser les diverses formes d'échafaudage (médiations sémiotiques) (Bruner, 1983, Vygotsky, 1934), à travers les interactions enseignants/apprenants échangées en classe. Nous définissons l'échafaudage, dans le contexte scolaire, comme recouvrant toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants (Grandaty, 2006). Notre but est d'analyser les diverses stratégies d'échafaudage utilisées par deux enseignants observés et voir en quoi elles suscitent ou non la compréhension et la production orales chez leurs apprenants.

1. L'échafaudage : un ensemble d'interactions de soutien et de guidage

1.1. Domaine de recherche et définition de l'objet d'étude

L'enseignement du FLE en Chine est actuellement en pleine expansion. En effet, la Chine est le seul pays au monde qui ouvre quatre à cinq départements de français en université par an. Il en existe aujourd'hui près de quatre-vingts : le public chinois est aujourd'hui très demandeur de formation en français. Ce dynamisme actuel nous amène à nous intéresser et à nous pencher davantage sur ce terrain encore peu étudié dans la didactique du FLE et c'est à partir de notre pratique d'enseignement, sur ce terrain particulier, que se construit notre recherche. Le public chinois est marqué par une culture éducative très traditionnelle où les habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère sont calquées sur l'apprentissage de la langue seconde : le chinois mandarin. D'autre part, la langue chinoise et la langue française sont deux langues lointaines : l'écart est grand entre la langue maternelle et la langue cible (Robert, 2009).

Par ailleurs, l'approche communicative (et dans une moindre mesure l'approche actionnelle) domine aujourd'hui l'enseignement du FLE partout dans le monde et les compétences orales (tant la compréhension que la production) sont devenues prioritaires. Cependant, si ces compétences sont clairement définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le choix de la méthode et des stratégies mises en place en classe, restent souvent à la discrétion de l'enseignant : la compétence orale est encore délicate à enseigner. Pourtant, en milieu exolingue, c'est bien à partir de la pratique de classe et en particulier de l'échafaudage de l'enseignant, que les apprenants sont amenés à développer ces compétences.

Bien que depuis une vingtaine d'années, la didactique des langues étrangères s'intéresse, de manière générale, aux discours et aux interactions en classe, le domaine particulier de l'étayage en milieu scolaire a été délaissé. On en a ignoré l'importance alors qu'il recèle de nombreuses possibilités. En effet, si des études sont faites en français langue maternelle (FLM) (Bouchard, 2007, Grandaty, 2006, 2010), il en existe encore peu en langue étrangère (Bange, 1996, Bouchard, 2005, Bange, Carol & Griggs, 2005) et notamment en FLE/S (Bouchard, 2008). En outre, à notre connaissance, aucune étude ne porte à ce jour sur l'étayage en classe de FLE en Chine.

Ainsi, il nous apparaît aujourd'hui intéressant de nous pencher sur les stratégies mises en place en classe d'oral, en milieu universitaire chinois. Notre recherche tente d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes : de quelle manière les enseignants de FLE guident-ils leurs apprenants lors de séances de cours d'oral? Quelle est la nature de leur étayage? Dans quelle mesure celui-ci favorise-t-il la compréhension et la production orales des apprenants ?

En psychologie, l'étayage réfère à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable (Bruner, 1983). Dans le domaine de l'apprentissage de la langue maternelle en milieu naturel, la notion d'étayage a été largement étudiée (Vygotsky, 1934, Bruner, 1983).

Pour Vygotsky (1934), l'être humain se caractérise par une sociabilité primaire : c'est par l'intermédiaire des autres, (notamment de l'adulte) que l'enfant s'engage dans ses activités. La sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses interactions sociales avec son entourage. L'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce lorsqu'il est isolé : il a nécessairement ses prolongements dans autrui. Pour le développement de l'enfant, en particulier dans sa prime enfance, les facteurs les plus importants sont les interactions asymétriques (les interactions avec les adultes porteurs de tous les messages de la culture). Dans ce type d'interactions, le rôle essentiel revient aux signes, aux différents systèmes sémiotiques, qui ont d'abord une fonction de communication, puis une fonction individuelle : ils commencent à être utilisés comme des outils d'organisation et de contrôle du comportement individuel. Certaines catégories des fonctions mentales de haut niveau (attention volontaire, mémoire logique, pensée verbale et conceptuelle, émotions complexes, etc.) ne peuvent émerger et se constituer dans le processus de développement sans l'apport constructif des interactions sociales.

Vygotsky introduit la notion de « zone proximale de développement » (ZDP), définie comme la différence (mesurée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance d'un adulte « expert ». Dans cette zone, l'acquisition des savoirs se voit facilitée par la collaboration avec l'adulte. Les modalités de l'assistance adulte dans la zone proximale sont multiples : démonstrations de méthodes devant être imitées, exemples donnés à l'enfant, questions faisant appel à la réflexion intellectuelle, contrôle des connaissances de la part de l'adulte, mais aussi, et en tout premier lieu, collaboration dans des activités partagées comme facteur constructif du développement. La théorie du langage élaborée par Bruner (1983) se situe dans la lignée des théories contextuelles du développement cognitif, notamment en référence à celle de Vygotsky

(1934). Pour Bruner, l'apprentissage du langage par l'enfant suppose une double force: l'une est une force interne qui pousse l'enfant à apprendre le langage dans son ensemble. Bruner parle de «push force», assimilable à une force de pulsion centrifuge qui pousse donc le sujet vers l'extérieur. L'autre réfère à la présence du soutien de l'environnement; il s'agit ici d'une force qui aide l'enfant à apprendre le langage. Bruner parle alors de «pull force», semblable à une force d'attraction -centripète donc- dirigée vers le sujet lui permettant un accroissement de ses connaissances. Cette seconde force prend la forme d'une ou de plusieurs personnes avec laquelle ou lesquelles l'enfant interagit. Elle prend également la forme de contextes réguliers et reconnaissables dans lesquels le langage est utilisé. Ce cadre est appelé L.A.S.S. (Language Acquisition Support System) ou Système de Soutien pour l'Acquisition du Langage: il est essentiel que l'enfant apprenne le langage grâce au concours de l'adulte. Ce dernier était la tâche de l'enfant. Dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde, Dausendschön-Gay et Krafft (1990) ont proposé d'adapter ce principe du LASS à la relation entretenue par l'alloglotte et ses interlocuteurs natifs. Ce nouveau principe qu'ils appellent SLASS (Second Language Acquisition Support System) pourrait présider à l'acquisition de la langue seconde en cadrant le travail d'étaie effectué dans le dialogue interlingue. Bruner travaille exclusivement sur l'acquisition de la langue maternelle et sur la communication dans la petite enfance et Dausendschön-Gay et Krafft sur l'acquisition de la langue seconde. Toutefois, l'idée de l'unicité de l'apprentissage des langues justifie de s'en inspirer pour réfléchir sur l'acquisition d'une langue étrangère.

Dans les situations d'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant est de transmettre un « *savoir partiellement prédécoupé dans le programme et devant faire l'objet de l'appropriation dans un temps limité- pour un récipiendaire apprenant.* » (Cicurel, 2005 : 182). Un « rôle enseignant », un « rôle apprenant » et un discours visant, pour l'apprenant, la possibilité d'apprendre, sont des éléments qui caractérisent toute situation d'enseignement. L'étaie dans ces situations d'enseignement/apprentissage, correspond à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : une intervention intentionnelle et programmée selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche. Complémentairement, l'étaie est un réservoir de ressources : l'apprenant peut trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladroises. L'acteur pédagogique est la personne-ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur (Vasseur, 2005).

1.2. Les caractéristiques de l'étaie en situation d'enseignement / apprentissage

Bruner (1983), dans le contexte de l'apprentissage en milieu naturel, analyse en six points le processus de « soutien » par le tuteur. Ces derniers sont (1) l' enrôlement, (2) la réduction des degrés de liberté, (3) le maintien de l'orientation, (4) la signalisation des caractéristiques déterminantes, (5) le contrôle de la frustration et (6) la démonstration ou présentation de modèles.

Dans le contexte scolaire, Bange, Carol & Griggs (2005) ont mis en valeur trois fonctions principales d'étaie qui devraient être mises en pratique par l'enseignant. Il s'agit de (1) la fonction d'incitation et de motivation (il est nécessaire que le novice s'intéresse au but, que la résolution du problème soit importante à ses yeux, que le but proposé devienne son propre but), (2) de la fonction d'aide à la réalisation de la tâche (il s'agit

par exemple d'une simplification de la tâche à effectuer par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution; dans cette fonction, le tuteur va combler les lacunes et laisser le débutant mettre au point les sous routines constitutives auxquelles il peut parvenir) et (3) de la fonction de *feedback*. Pour cette dernière, l'apprentissage présuppose que le partenaire dans la communication renvoie une évaluation. Cette intervention « extérieure » suscite chez l'apprenant le *feedback* cognitif nécessaire. En effet, l'apprentissage ne peut avoir lieu que lorsque la réaction du partenaire a été comprise et acceptée par le sujet apprenant qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention.

Pour notre contexte de recherche, il a été nécessaire de se réapproprier ces notions. En mêlant diverses données (Bruner, 1983, Crahay, 1999, Bange, Carol & Griggs, 2005) issues de différentes disciplines (la psychologie, la pédagogie, la didactique) nous avons mis en évidence six fonctions qui nous semblent être constitutives de l'étayage de l'enseignant avec les différentes stratégies et modalités associées. Ces fonctions sont les suivantes :

- (1) une fonction de maintien et de guidage de l'attention (manifester son intérêt par rapport à la situation/thème proposé(e), motiver les apprenants avec ce thème et à entrer dans l'activité : « enrôlement », relancer pour réorienter ou donner de nouvelles pistes, rappeler le référent/l'enjeu, recentrer/élargir, encourager l'apprenant par une écoute ouverte qui facilite la mise en confiance, inciter/solliciter l'attention de l'apprenant à communiquer, à prendre la parole, organiser les tours de parole et déléguer la parole),
- (2) une fonction de finalisation (veiller à ce que les apprenants perçoivent le but de l'échange, donner et préciser clairement la consigne, expliciter et clarifier la tâche à effectuer, demander des précisions, des explications plus approfondies),
- (3) une fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole, faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange, ne pas monopoliser la parole, poser des questions, reformuler, simplifier, faire des demandes d'achèvement/ébaucher),
- (4) une fonction de contrôle de la frustration (ne pas stigmatiser l'élève dans son erreur : minimiser la portée d'une erreur, inciter l'apprenant à se corriger lui-même ne pas couper la parole à un élève pour le corriger : contre-étayage, ne pas considérer le silence comme un échec, encourager les élèves en les interrogeant personnellement et stimuler tous les élèves),
- (5) une fonction de démonstration ou de « présentation de modèles » (expliciter clairement, préciser la consigne, illustrer par des exemples),
- (6) une fonction de *feedback* (évaluer, valider tant la forme que le contenu : il faut avoir conscience de la surcharge cognitive dans laquelle se trouve l'apprenant ; il est nécessaire de le laisser aller jusqu'au bout de ce qu'il veut dire : ce n'est qu'après que l'enseignant revient sur les aspects incorrects de la production de l'apprenant -le professeur doit savoir retarder sa remarque- retarder la validation, inciter à se corriger soi même et à corriger les autres).

« *La langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards.* » (Colletta, 2005 : 1). Le corps de l'enseignant est un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. Il doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Les gestes produits en classe par l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique et participent à l'étayage. En effet, l'enseignant peut étayer par des paroles, mais ses interventions peuvent être plus discrètes pour ne pas briser l'échange ou pour encourager sans interrompre : une gestualité co-verbale expressive suffit parfois pour un pilotage en douceur. Le modèle théorique dans lequel nous nous situons implique

la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe : c'est-à-dire non seulement les échanges verbaux mais aussi le langage gestuel et les actions non verbales.

1.3. Le but de l'étayage : de l'hétérorégulation à l'autorégulation

L'interaction d'enseignement/apprentissage sous-entend la présence de deux acteurs: l'enseignant et l'apprenant. « *Le terme de 'transmettre' doit être considéré comme inadéquat s'il est interprété, ce qui est souvent le cas, comme impliquant un donateur actif et un récepteur passif, alors que, psychologiquement, la 'transmission des savoirs' ne peut être qu'une reconstruction par l'élève, dans le cadre de son propre système de savoir préexistant, d'un savoir nouveau mis à disposition.* » (Bange, 2005 : 7). Il s'agit ainsi d'un processus dont l'apprenant est le sujet actif et non le réceptacle passif. Il est nécessaire de ne plus voir l'apprenant comme un individu intériorisant simplement un système linguistique mais plutôt comme un acteur social qui développe des compétences langagières à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux. L'apprenant est un sujet actif, maître de son apprentissage.

En situation pédagogique, l'objectif est donc le contrôle interne par l'apprenant de ses propres opérations (un contrôle selon les intentions et les buts visés et selon les règles d'emploi). L'appropriation (l'apprentissage et l'acquisition) est définie comme la transition par degrés¹ de l'hétérorégulation (la régulation du comportement verbal du sujet par un autre compétent) à l'autorégulation (la régulation de ce comportement par le sujet lui-même). (Bange, 1996)

Pour qu'une interaction soit bénéfique, deux conditions doivent être remplies : l'interaction devrait se dérouler dans la ZDP de l'apprenant (Vygotsky) et l'activité proposée par l'acteur pédagogique devrait être propre à développer l'autonomie de l'apprenant. Une aide à la résolution d'un problème ne semble contribuer à l'apprentissage (n'est un étayage) que si elle est une aide à l'autorégulation.² Nous pensons que ce qui compte pour l'apprentissage n'est pas forcément un résultat correct (la conformité de l'énoncé obtenu dans la langue-cible), mais plutôt le travail cognitif auquel l'apprenant est incité en vue de modifier un comportement dans certaines circonstances. Il nous semble important que l'objectif de l'enseignant soit d'orienter le novice et non d'imposer un résultat, afin de réellement impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche. La correction imposée n'est pas un étayage ni un outil de transition vers l'auto-contrôle. La transition vers l'autorégulation dépend du fait que l'interactant plus compétent (l'enseignant) « laisse l'apprenant agir en le guidant » (Bange, 1996) au risque que le résultat ne soit pas satisfaisant au regard d'un critère de correction, qui ne peut être que second par rapport au critère de communication, par conséquent, l'intercompréhension.

2. Méthodologie d'analyse

- Les raisons de cette comparaison

Comparer un même cours de FLE dispensé par deux enseignants (francophone et sinophone), dans le cadre d'observations contrôlées permet de mettre en valeur les diverses stratégies d'enseignement dans l'étaillage en classe d'oral, de prendre en considération plusieurs paramètres et ainsi d'avoir une macrovision. L'objectif est de voir la variation entre les stratégies d'étaillage qu'ils utilisent. Cette comparaison permet en outre d'analyser ces stratégies dans la perspective l'une de l'autre et ainsi de les observer plus objectivement que dans leur seul fonctionnement intrinsèque.

- Les données permettant la comparaison

D'un point de vue méthodologique, cette recherche s'appuie sur des observations de classe, sur des entretiens pré et post cours avec les enseignants observés, sur des documents de planification enseignante, des entretiens semi-directifs avec les enseignants et enfin des questionnaires complétés par les étudiants.

Cette recherche se base sur l'observation de deux fois quatre cours (mêmes supports, même nombre d'apprenants, même niveau linguistique) dispensés par deux enseignants. C'est à ce niveau qu'intervient notre facteur de variation: l'enseignant (professeur A³ ou professeur B⁴). Chaque groupe-classe est composé d'une quinzaine d'étudiants (niveau B1-attesté par des examens- du CECRL). Pour chaque cours, le document vidéo utilisé est authentique, *i e* à didactiser par l'enseignant. Les divers supports vidéo sont: un extrait d'un magazine de société, d'une émission télévisée satirique, d'un film et d'un journal télévisé.⁵ Ces observations de classe sont instrumentales, non-participantes, non-dissimulées et systématiques.

- Outils pour l'analyse comparative

Afin d'analyser l'étaillage de ces deux enseignants, certains critères dans la compréhension et la production orales des apprenants doivent être évalués. La performance en compréhension orale est évaluée à travers les discours (verbaux) produits par les apprenants en réaction à cette stimulation (écoute). La production orale est évaluée par la fluidité et la précision de la parole, la capacité de correction linguistique et le degré d'élaboration syntaxique.

A partir de la retranscription des films de classe et des divers entretiens (convention ICOR⁶), une analyse de contenu est en cours. Le corpus, devient ainsi un support pour l'analyse didactique de « l'agir enseignant » (Bouchard, Cortier, 2007). Il s'agit donc d'interroger les représentations de l'oral des enseignants.

Pour analyser au mieux ce corpus, une grille d'observation mettant en place une typologie de l'étaillage de l'enseignant de FLE, a été réalisée. Composée de six fonctions d'étaillage, cette grille a été conçue à partir de sources diverses issues de domaines scientifiques différents (fonctions d'étaillage proposées par Bruner, 1983, Crahay, 1999 et Bange, Carol & Griggs, 2005). Celle-ci regroupe les moyens verbaux, para-verbaux et non-verbaux (typologie des gestes de Colletta⁷, 2004) constituant l'étaillage de l'enseignant.

Les documents écrits de planification enseignante et les entretiens pré et post cours nous permettent en outre de repérer et d'expliquer les convergences et écarts entre l'intention de l'enseignant et les mises en œuvre en classe (intentions déclarées vs pratiques effectives).

- Les difficultés liées à cette méthodologie comparative

L'observation induit certaines difficultés. En effet, l'entrée « sur le terrain » diffère selon qu'il s'agit d'un terrain privé ou public dont l'observateur est préalablement membre ou s'y introduit. L'observation peut entraîner quelques biais.

Les deux enseignants concernés par les observations savent qu'ils sont filmés sur quatre cours d'oral, ce qui pourrait engendrer un phénomène de désirabilité sociale (Edwards, 1957). Cependant, ils ne savent pas sur quels points ils sont évalués, afin de ne pas provoquer chez eux de focalisation attentionnelle sur leurs stratégies d'étaillage.

Un héritage culturel chinois, «fort», est à retenir lors de notre analyse. Il s'agit du respect envers l'enseignant en Chine (Robert, 2009, Martin, 2007). En effet, il existe une hiérarchie très présente au sein de la société chinoise, accompagnée d'un grand respect de l'autorité. Au sein de la classe, on retrouve cette même hiérarchie : le professeur est très respecté, ce qui peut entraîner une certaine retenue de la part des apprenants. Ceux-ci n'exposeraient pas leur enseignant à une éventuelle «perte de face». Cette notion de face est primordiale en Chine et représente la place, la position et le statut. S'exprimer oralement en public, c'est aussi se mettre en danger et être en position de « perdre la face ».

3. Analyse et interprétation des données

L'analyse du premier corpus (cours 1 de chaque enseignant), permet déjà de dégager quelques tendances. Nous observons des similitudes et variations dans les stratégies utilisées par les deux enseignants (professeur A -PA- et professeur B -PB-). Les différences observées entre les deux professeurs concernent essentiellement le type et la durée des énoncés produits. Dans le présent article, nous traiterons exclusivement du discours verbal de l'enseignant.

Le matériel du cours 1 est un document authentique, extrait d'un magazine de société « Combien ça coûte ? », intitulé « L'ouverture des magasins le dimanche » (1'56). L'objectif général de ce cours est de faire une compréhension puis une production orale. Des objectifs plus précis ont été donnés à atteindre : des objectifs communicatifs (être capable de comprendre une interview traitant d'un fait de société, de saisir le sens des différentes opinions présentées, d'interpréter des paroles et d'exprimer son point de vue/opinion concernant ce fait de société), des objectifs linguistiques et grammaticaux (le lexique lié au monde du travail, l'accord/le désaccord et les articulateurs logiques) et des objectifs socio-culturels (le travail en France et le repos dominical).

Tout d'abord, bien qu'il s'agisse de cours d'oral (compréhension et production), nous constatons que la parole de l'enseignant, dans les deux cours, reste prépondérante. D'un point de vue quantitatif, le volume des tours de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990) des enseignants, représente plus de quarante cinq pour cent du nombre total des tours de parole.

Cours 1: tours de paroles (TP) des deux enseignants (PA et PB)		
Professeurs	Professeur A (PA)	Professeur B (PB)
TP total	458	474
TP enseignant	245	222
% des TP enseignant	53, 49 %	46, 83 %

Le volume des tours de parole du PB représente environ 47% du volume global de l'interaction, soit 222 énoncés sur 474. On observe un volume des tours de parole encore plus important chez le PA, environ 54% du volume global de l'interaction, soit 245 énoncés sur 458. Nous constatons ainsi dans les deux cours, mais de manière nettement plus significative chez le PA, une prise de parole très prononcée de la part des enseignants. Les deux enseignants semblent avoir un rôle de sur-énonciateur (Rabatel, 2004). Ce concept rend compte de la relation professeur-étudiants, par conséquent, d'interactions didactiques inégales, voire dissensuelles, dans lesquelles le point de vue du professeur est plus important que la somme de ses interventions, dans la mesure où ces dernières

contraignent fortement les échanges avec les autres interactants. Le savoir n'est pas forcément « directement » proféré par l'enseignant : dans ces cas là, le professeur ne donne pas directement la solution d'un problème, dirige finement les tours de parole, invitant les élèves à interroger tel point de vue, à approfondir tel autre, relançant une idée intéressante...afin qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse adéquate. Par cette stratégie, le professeur en dit plus qu'il ne dit effectivement : il est donc bien un sur-énonciateur. Cette posture se concrétise autour du mode de validation des réponses des élèves, de l'exploitation de l'oralisation et des mimiques, ou encore celle du métalangage, de manière à faciliter les transferts cognitifs et une attitude heuristique chez les élèves (Rabatel, 2004).

Par ailleurs, concernant la planification/préparation de cours, les deux enseignants observés n'adoptent pas une attitude similaire quant à l'entrée dans la première activité de classe. Grâce à l'entretien pré-cours effectué avec chacun des enseignants, nous remarquons que la prévision de leur premier cours est en adéquation avec la mise en pratique qui suit.

Le PA décrit le déroulement de son cours de la manière suivante.

- 2PA ah/ le déroulement de mon cours donc c'est un cours de français oral
3I hum hum
4PA donc comme d'habitude on va d'abord euh:: laisser voir sans le son ou avec le son\
5I d'accord/
6PA pour moi cette fois ci c'est sans le son une première fois et euh:: après je demande aux étudiants de faire des hypothèses
7I d'accord/
8PA et après c'est toujours une compréhension globale enfin globale
(EVT: la sonnerie retentit)
< ((en riant)) ou détaillée>
9I < ((en riant)) oui/>
10PA toujours avec le son et après euh:: on va vérifier la : l'hypothèse ou des hypothèses pour voir si euh:: les étudiants ont maîtrisé l'idée principale et après j'ai divisé quatre petites parties là/ juste pour la compréhension détaillée\ et après euh: ben pendant la deuxième période on aura la discussion enfin on euh:: en comparant avec la situation en chine peut être c'est pas du tout pareil qu'en chine et en france\
11I [hum hum]
12PA [donc] je vais leur parler\ faire parler au maximum
13I d'accord/
14PA juste si c'est possible\ et après euh: un débat euh: entre eux/ mais je sais pas si le débat c'est pas quelque chose de très très typiquement chinois
15I d'accord/

Et le PB

- 2PB oui/ bon/ le cours se découpe en trois parties\ d'abord premièrement on va faire un remue-méninges pour voir ce que les étudiants savent euh:: connaissent sur le sujet\ ensuite on va faire une compréhension orale avec: à partir du vidéo directement=
3I hum hum/
4PB euh:: je prévois environ trente minutes pour la compréhension orale

5I [d'accord/]

6PB [pour la première période] et dans la deuxième période on va faire euh:: le débat\ donc j'ai préparé des sujets et on va:: discuter du sujet en équipes et en classe entière

Le PA sollicite directement des connaissances contextuelles (en rapport avec ce que les apprenants voient ou entendent) alors que le PB part des connaissances antérieures «encyclopédiques» des apprenants (en effectuant un remue-ménages à partir d'un mot clé). Le PB sait ce qui est à amener en plus de ce que les apprenants savent déjà, alors que le PA souhaite développer leurs compétences d'analyse directement. Les apprenants ne récupèrent pas en mémoire leurs connaissances de la même manière (Baddeley, 1993).

Les mises en pratique des deux enseignants ont suivi les prévisions initiales. Nous nous penchons sur le déroulement du cours des deux enseignants, relativement semblable en ce qui concerne les grandes étapes, puis, sur l'analyse de quelques traits caractéristiques de l'étagage qui semblent les différencier.

Le PA suit le déroulement prévu de son cours. La compréhension et l'analyse de cet extrait vidéo se déroule sur une période assez longue (du tour de parole (TP) 2 au TP 264), puis est reprise plus tard (du TP 303 au TP 359). Le débat/discussion a lieu du TP 265 au TP 302 et du TP 360 au TP 458.

Tout d'abord, un visionnage sans le son.

1PA alors aujourd'hui xx d'accord/ non\ la première fois on va regarder regarder un document audiovisuel vous voyez déjà les images et cette fois ci sans le son sans le son oui/ donc on va imaginer euh: de quoi il s'agit quel est le sujet de ce document d'accord/ (consigne= questionnement)

((COM : le PA met la vidéo sans le son en marche))

La tâche disciplinaire est bien établie et une consigne est donnée au préalable: regarder une vidéo et en imaginer le sujet. Les apprenants savent sur quoi se focaliser: l'enseignant guide leur attention. Dans ce court extrait, la fonction d'étagage de maintien et de guidage de l'attention et celle de finalisation sont assumées.

Un peu plus tard dans le cours, pour le visionnage avec le son, aucune consigne n'est donnée à l'avance. L'enseignant repasse donc l'extrait de nombreuses fois, répète et reformule lui-même.

31PA ah un supermarché oui un supermarché alors c'est pas vraiment un supermarché vous avez vu il y a beaucoup de monde même beaucoup de voitures sur le parking déjà non/(.) non marie pas pour toi/ OK bon on va recommencer cette fois ci avec le son

((COM : le PA lance la vidéo avec le son : première partie de l'extrait))

« Voix off - alors pour ou contre le travail le dimanche//

Femme 1- je suis cent pour cent d'accord avec ça parce que je trouve que c'est une meilleure idée on a plus de temps\

Femme 2- en tant que cliente je trouve ça bien mais je pense aux salariés qui travaillent et je trouve ça moins bien\ »

32PA vous avez compris// l'enquête de la semaine alors// (questionnement)

33EE xx (.)

34PA donc alors/ déjà pour ou contre le travail le dimanche/et après les deux personnes elles disent moi je suis d'accord pas d'accord hum/ non/ alors on va voir encore une fois (questionnement et répétition)

((COM : le PA remet le premier extrait de la vidéo))

Les interventions les plus récurrentes du PA sont le questionnement, la répétition, l'explication, les demandes d'achèvements, la validation de propos, comme dans l'extrait ci-dessous.

139PA oui sans demander à personne

((COM : le PA relance l'écoute))

« dix heures du matin dans une galerie commerciale du val d'oise »

140PA quelle heure// (questionnement)

141E2 dix heures

142PA oui dix heures dix heures du matin oui maintenant on voit qu'on est dix heures du matin un dimanche dix heures du matin dans une galerie (.) (validation de propos et répétition)

((COM : le PA relance l'écoute))

« voix off- alors que la loi sur le repos le dimanche pourrait bien changer dans quelques mois\ petit tour d'horizon d'un sujet qui n'a pas fini de faire débat\ dix heures du matin dans une galerie commerciale du val d'oise en région parisienne\ »

143PA en région parisienne dans une galerie commerciale (.) vous comprenez une galerie commerciale// (.) (répétition et questionnement)

144EE (.)

145PA c'est un centre commercial hein/ il y a beaucoup de boutiques dedans (.) donc dans une galerie commerciale (explication)

((COM : le PA relance l'écoute))

« c'est dimanche et pourtant c'est déjà la cohue sur le parking\ »

146PA c'est déjà la// la quoi// (demande d'achèvement et questionnement)

147EE (.)

148PA < ((le PA va au tableau pour écrire un mot)) ça c'est un nouveau mot> (.) déjà la cohue sur le parking (utilisation du tableau pour donner la solution)

149EE la cohue sur le parking xxx (répétition des propos de l'enseignant par les apprenants)

((COM : le PA relance l'écoute))

« ici depuis quinze ans une cinquantaine de boutiques ouvrent leurs portes tous les dimanches sans rien demander à personne\ »

150EE sans rien demander à personne (répétition de l'extrait)

151PA sans rien demander à personne (.) si on dit ça en fait c'est qu'il y a quelque chose qui est derrière c'est-à-dire en france (.) en france normalement si on veut ouvrir le magasin le dimanche c'est-à-dire l'ouverture des magasins le dimanche il faut avoir une autorisation (.)

c'est pas comme en chine ou on ouvre comme on veut donc en france (.) d'accord/c'est pour ça qu'ici déjà dans la région parisienne même si il y a une cinquantaine de boutiques qui ouvrent euh :: depuis quinze ans je crois/ (validation par répétition)

Dans cet extrait, le PA ne donne pas la consigne avant de projeter la vidéo et récapitule lui-même le contenu de celle-ci : il répète les phrases du dialogue écouté. L'enseignant découpe l'écoute de la vidéo et la fait réécouter phrase par phrase. Les élèves répètent ce qu'ils viennent d'entendre. Le PA occupe de nombreux tours de parole, donne beaucoup d'informations, récapitule, reformule et décrit parfois ce qu'il se passe dans les extraits visionnés. Il donne des informations et ne laisse pas toujours un temps de réflexion aux apprenants pour répondre. Il monopolise quelque peu la parole. Les élèves sont davantage en situation d'écoute que de production.

Cette technique suscite peu d'effort cognitif de la part des apprenants. Avec ce guidage très complet, assuré par le PA, les élèves ne sont pas réellement associés à la réalisation de l'activité ; le partage de la tâche est réduit et par conséquent la tentative de transfert d'initiative aux apprenants échoue. Ici, la fonction d'étayage de *feedback* n'est nullement assumée.

Parallèlement, le PB suit également les prévisions données lors de l'entretien pré-cours. Il commence par un remue-méninges (TP 1 au TP 65). Cette activité, (d'environ cinq minutes) par sa nature ouverte et sa dynamique interactive, favorise la production des apprenants.

1PB alors aujourd'hui on va parler de (.) on parle de quoi aujourd'hui// (.) < ((le PB écrit le mot au tableau))on va parler du dimanche >

2EE dimanche

3PB on va parler du dimanche du dimanche\ en fait avant de parler de visionner la vidéo j'aimerais savoir à quoi ça vous fait penser le dimanche/ < ((en montrant du doigt le mot écrit au tableau))> qu'est ce que vous faites le dimanche// (consigne du remue-méninges)

Par cette activité, le PB attise la curiosité des apprenants. Elle les motive pour l'activité suivante. S'ensuit une écoute sans le son (TP 66 au TP 129), puis avec le son (TP 130 au TP 253) avec des questions de compréhension de la vidéo. La compréhension dure du TP 67 au TP 253, et la discussion/débat du TP 254 au TP 474.

66PB ok/ on va commencer par écouter le vidéo mais sans le son (.) hein/ et je vais vous demander de porter attention à <((le PB écrit des questions au tableau))> certaines choses> (.) donc essayez de voir quels sont les lieux dans le vidéo où est ce qu'on est/ ensuite quelles indications de temps est ce qu'on nous montre/ vous allez voir des expressions de temps qu'est ce que ça représente// ensuite qui sont les personnes qu'on voit/ et vous allez faire une hypothèse c'est quoi le sujet de l'émission// voila\ des questions// ok/ allons-y/ (consigne/ questions)

((COM : le PB met la vidéo en marche sans le son))

...

129PB ok\ donc on va écouter les trente premières secondes du vidéo et en fait je voudrais que vous me disiez de quel type d'émission s'agit-il/ d'accord/ de quel type d'émission/ (.) c'est quoi le thème général/ (.) quels sont les arguments que les personnages (.) les personnages vont donner des arguments pour et contre et pourquoi est ce qu'on parle de ce sujet/ ça va// ok/ (consigne/ questions)

((COM : le PB lance l'écoute de l'extrait vidéo))

Les consignes sont données à l'avance, avant le visionnage de la vidéo: les étudiants focalisent leur attention sur des objectifs précis. Ils ont la possibilité de faire des correspondances entre leurs connaissances antérieures et leurs connaissances contextuelles (Baddeley, 1993).

221PB est-il possible d'élever une famille en travaillant le dimanche// pourquoi// qu'est ce qu'il faut faire pour réussir// (questions)

222EB faut bien organiser

223PB oui il faut être bien organisé (.) donc elle a dit qu'elle avait deux choses (.) quelle est la première chose qu'elle a// (validation avec réorganisation de la phrase et récapitulation)

224EE (.)

225PB comment est ce qu'elle s'organise// qui se charge des enfants// (reformulation et multiplication des questions)

226ED ses parents

227PB ses parents (.) donc le dimanche ce sont les grands-parents qui gardent les enfants (.) et elle elle s'occupe de sa famille quand// (validation par répétition et reformulation)

228ED en semaine

229PB en semaine c'est ça parce que quand on travaille le dimanche eh ben: souvent on a un congé la semaine (validation par répétition et explication)

Le PB valide les réponses des élèves en reformulant leurs propos. Il reformule également ses propres questions et les multiplie pour une meilleure compréhension. A travers ces cours extraits, le PB assume diverses fonctions d'étayage: la fonction de maintien et de guidage de l'attention, la fonction de finalisation et celle de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves.

Nos analyses nous montrent également qu'en ce qui concerne les tours de parole, le PA produit davantage d'énoncés que le PB, d'une part en nombre de tours de parole mais également en termes de durée (énoncés plus longs). D'autre part, la fréquence des tours de parole varie d'un enseignant à l'autre : un sur deux pour le PA contre un sur deux à un sur trois pour le PB (cycles polygérés). Comme dans l'exemple suivant:

69PB alors// bon\ quels lieux avez-vous vu//

70EC dans la rue

71ED dans un magasin

72EB un lieu avec des boutiques

73PB oui la rue un magasin un lieu avec des boutiques on appelle ça une galerie commerciale un centre commercial euh:: d'autres lieux//

De manière générale dans le corpus 1 (premier cours de chacun des enseignants), nous remarquons chez le PB, un nombre moindre de tours de parole et une durée plus brève de ces derniers. L'enseignant adopte ici une posture qui semble être celle de l'effacement énonciatif : le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Ceci constitue une stratégie d'enseignement mais aussi une stratégie d'apprentissage (Cyr & Germain, 1998), permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation. Ici, l'enseignant décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage et de confronter leurs points de vue par exemple. Lorsqu'il se met en retrait, le professeur peut prendre un rôle de « régulateur des débats » pour aider les élèves à avancer vers une solution au problème posé en confrontant leurs propositions.

Conclusion

Ainsi, il semblerait que certaines stratégies rendent l'enseignant plus efficient et permettent ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage et de manière spontanée. Bien expliciter la tâche à effectuer, clarifier la consigne, présenter des modèles de solution, poser des questions adéquates, pertinentes et le plus ouvertes possible, solliciter tous les élèves, les encourager au maximum, sont des caractéristiques de l'étayage. Une partie de la tâche effectuée par les apprenants dépend ainsi des stratégies mises en œuvre par l'enseignant. La pratique du PA est structurée essentiellement par une prise de position pédagogique : venir à bout de son cours et faire participer les élèves ; ceci le conduit à s'attribuer un statut central. Ses médiations favorisent peu la prise de parole spontanée et les interactions entre apprenants. L'enseignant conserve l'initiative de l'échange. Le PB, *a contrario*, module sa place (effacement énonciatif) ce qui permet que s'ouvrent des espaces langagiers coopératifs qui favorisent l'apparition de cycles polygérés, dans lesquels les apprentissages sont censés se construire.

L'interprétation de ces extraits, pour le présent article, pourrait néanmoins être nuancée dans la mesure où nous n'avons pris en considération que le caractère verbal du discours et non le non verbal.

Bibliographie

Baddeley, A., 1993. *La mémoire humaine*. Grenoble : PUG.

Bange, P., 1996. « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ». *Les carnets du Céduscor*, n. 4.

Bange, P., Carol, R., Griggs, P., 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.

Baurens, M., Blanc, N., Griggs, P., 2007. « Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre socio-cognitif : formes d'étayage et mode de participation 'sexuée' ». Actes du colloque international septembre 2006. Université paris 3 (en ligne)

Bouchard, R., 2005. « Le « cours », un évènement oralographique structuré : Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... ». *Le Français Dans Le Monde (FDLM), Recherches et applications : Les interactions en classe de langue*, pp. 64-74.

Bouchard, R., Cortier, C., 2007. « Cinquante ans après le français fondamental : Quel oral (quels oraux) enseigner ? Pratiques, représentations, didactisation de l'oral en classe de FLES ». *FDLM, Recherches et Applications*.

Bouchard, R., Cortier, C., Parpette, C., 2008. « L'appropriation du Français par les élèves nouveaux arrivants dans les dispositifs d'intégration : quel renforcement entre apprentissage guidé et acquisition sociale ? ». *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n. 44, pp. 29-39.

Bruner, J., 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Cicurel, F., 2005. « La flexibilité communicative : Un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le FDLM, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue*, pp. 180-191.

Colletta, J.M., 2004. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, Corps, langage et cognition*. Hayen (Belgique) : Pierre Mardaga Editeur.

Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois - Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong

Colletta, J.M., 2005. « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? ». *Le FDLM, Recherches et Applications*, pp. 32-41.

Conseil de l'Europe, 2005. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Crahay, M., 1999. *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.

Cyr, P., Germain, C., 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.

Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U., 1990. Eléments pour l'analyse du SLASS. Communication présentée au colloque *Interaction et Acquisition: variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*. Réseau Européen Acquisition des langues: Bielefeld.

Edwards, A.L., 1957. *Social desirability variable in personality assessment and research*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.

Fillietaz, L., Schubauer-Leoni, M.L. (dir.), 2008. *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Grandaty, M., 2006. « Place et rôle des conduites discursives orales dans le système de médiations en classe: des objets travaillés aux objets enseignés ». Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T. (dir.), *Analyse des objets enseignés, le cas du français*. Bruxelles : de Boeck.

Grandaty, M., 2010. « L'activité d'un enseignant novice et son guidage ». *Travail et formation en éducation*, (en ligne), URL : <http://tfe.revues.org/index1218.html>.

Kerbrat-Orecchionni, C., 1990. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.

Martin, E., 2007. *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale, Le cas des enseignants de FLE des universités*. Mémoire de Master II professionnel, Université du Maine.

Merieux, R., Laine, E., Loiseau, Y., 2009. *Latitudes 2 : méthode de français A2/B1*. Paris : Didier. + DVD pour la classe.

Rabatel, A., 2004. *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL.

Robert, J.M., 2009. *Manières d'apprendre, Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE.

Tellier, M., 2008. « Dire avec des gestes » in Chnane-Davin, F. et Cuq, J.P. (Eds) « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle » in *Le FDLM, recherches et applications*, n°44.

Vasseur, M.T., 2005. *Rencontres de langues, Questions d'interaction*. Paris : Didier.

Vygotsky, L. S., 1934. *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales. (Traduction française F. Sève, 1985)

Annexe - Norme de transcription (ICOR)

Participants : I = Intervieweur, PA (professeur A), PB (professeur B), élèves E1, E2...EA, EB...EE = élèves ensemble

Chevauchement : «[« et »]

Silence (.)

Structures segmentales inaudibles xxx

Allongement vocalique :::

Montée et chute intonative « / » et « \ »

Production vocale et gestes <((...))>

Saillance perceptuelle : en majuscule

Commentaire ((COM :...))

Evènement ((EVT :...))

En gras : extrait de la vidéo

Convention ICOR : http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf.

Mis à jour en novembre 2007

Notes

¹ La transition par degrés consiste en ce que la performance, liée au départ à un contexte, doit être généralisée à d'autres contextes similaires et que son déroulement doit être affermi, automatisé. Une telle conception implique qu'il peut à tout moment y avoir des performances moins bonnes si la tâche est plus difficile.

² C'est-à-dire, si elle laisse à l'apprenant une part suffisante de contrôle autonome, ce qui est seulement le cas si l'apprenant comprend quelle action a lieu avec quel objet, à quel moment et dans quel but, et si l'interaction a lieu dans la zone négociée d'apprentissage.

³ Professeur A : d'origine chinoise, moins de 30 ans, formation en Chine et en France, obtention d'un master II Sciences du langage en France, expérience dans l'enseignement du FLE de plus de deux ans.

⁴ Professeur B : d'origine francophone, moins de 30 ans, formation au Québec, obtention d'une maîtrise de Littérature, expérience dans l'enseignement du FLE de plus d'un an.

⁵ Ces extraits proviennent du DVD pour la classe de la méthode de français « Latitudes 2 », niveau A2/B1, qui regroupe de nombreux extraits authentiques de reportage, interview, clip musical, émission et film.

⁶ Du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) de Lyon. Ce modèle de transcription permet de faire apparaître le verbal, le para verbal et le non-verbal et permet ainsi une mise en valeur des interactions dans la classe.

⁷ Il s'agit des co-verbaux référentiels qui permettent de représenter des référents concrets ou abstraits c'est-à-dire des gestes de type iconique ou métaphorique (parmi lesquels les gestes déictiques, illustratifs...), des co-verbaux de synchronisation (gestes rythmiques par exemple qui permettent de scander le flux de parole) et des co-verbaux expressifs (gestes qui redoublent, renforcent la parole par exemple).